

IUFM de Bourgogne

Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles

MEMOIRE PROFESSIONNEL :

**L'enseignant et sa classe :
de l'autorité à la régulation ?**

AUDRY Cécile

Directeur de mémoire : M. Guineret

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
I. EVOLUTION DES FONCTIONS ET DES IMAGES DE L'ENSEIGNANT	5
A. Rapide historique	6
B. Les instructions officielles aujourd'hui.....	10
C. Positionnement de l'autorité	11
a) Définitions	11
b) L'autorité comme moyen d'apprendre.....	13
II. AUTORITE ET SOCIALISATION	16
A. Organiser pour que les élèves s'organisent.....	16
B. Limiter et faire construire	19
C. Structuration et autorité	21
D. S'adapter aux capacités et au psychisme des jeunes enfants.....	22
E. Donner du sens aux activités	24
III. DE L'AUTORITE A L'AUTONOMIE	26
A. Les particularités de la classe unique.....	26
a) Les dispositifs matériels.....	26
b) L'emploi du temps	27
c) La gestion des niveaux et des cycles	28
d) L'action et le temps de l'enseignant.....	30
B. Les effets des dispositifs sur la pratique enseignante	31
a) Rôles et autorités du maître différents selon l'âge des élèves.....	31
b) Passage à l'autonomie, mais laquelle ?	32
CONCLUSION.....	34
REMERCIEMENTS	36
SOMMAIRE DES ANNEXES	37
ANNEXE 1.....	38
ANNEXE 2.....	39
ANNEXE 3.....	40
ANNEXE 4.....	41
ANNEXE 5.....	42
BIBLIOGRAPHIE.....	43

INTRODUCTION

Le professeur sait ce que les élèves ignorent et doivent apprendre pour devenir des hommes libres et des citoyens ; c'est cela qui justifie et exige le rapport hiérarchique entre le maître et ses élèves. L'exercice du pouvoir des maîtres n'est pas une affaire de personne (morale ou psychologique), mais de volonté politique de donner à tous raison et culture universelle, pour faire de tous des hommes libres et des citoyens. L'exercice du pouvoir des enseignants dans leur classe n'est donc pas facultatif, mais obligatoire, et fondé par ce qui fait l'autorité de l'école (c'est-à-dire son sens et son rôle) comme institution. Cependant, la crise actuelle de l'autorité semble montrer que cette conception n'est pas claire pour tout le monde ; c'est pourquoi il me semble indispensable, pour un enseignant, de réfléchir à la question de l'autorité au moins une fois dans sa carrière.

J'ai choisi ce thème pour mon mémoire professionnel justement parce qu'il me pose problème. N'ayant pas d' « autorité naturelle », - si toutefois ce concept est valable - j'ai rencontré des difficultés au niveau de la discipline lors de mes stages de pratique accompagnée en PE1, surtout lors du second, qui a eu lieu en CE1.

Ainsi, ce mémoire est pour moi l'occasion de mener à bien une réflexion approfondie sur le concept d'autorité, réflexion qui j'espère, m'aidera à réajuster ma pratique professionnelle dans ce domaine.

François Galichet, professeur à l'IUFM de Strasbourg, estime que « si la contrainte économique d'un côté, la nécessité technique de l'autre sont les seuls aspects à se développer à l'école, ils risquent de la faire évoluer vers le statut d'une institution lourde, assez triste, pesante. C'est pourquoi, dit-il, il me semble que ces deux fondements objectifs doivent être complétés, contrebalancés par un fondement volontariste, contractualiste : une loi démocratiquement élaborée (démocratie à l'école, démocratie dans les apprentissages). ». Selon lui, « sans ce correctif aujourd'hui plus nécessaire qu'autrefois, l'école risque vraiment d'être accablante pour les élèves et les enseignants. ».

Faut-il alors passer de l'autorité à la régulation du groupe-classe ? Mais qu'est-ce que la régulation ? On pourrait la définir comme tous les paramètres, dont le maître n'est pas toujours conscient, qui font que la classe « fonctionne » : la position du maître dans la classe, sa façon d'occuper l'espace, ses gestes, attitudes, ses échanges avec les élèves...

Une des missions de l'enseignant, réaffirmée par les dernières instructions officielles, est la socialisation des élèves, encore appelée « vivre ensemble », dans le but de former des citoyens à la fois libres et responsables. Cette mission, comme celle des compétences et savoirs à faire acquérir, requiert l'autorité du professeur. Dans le contexte actuel, quelle autorité adopter pour mener à bien ces apprentissages ?

La régulation des groupes permet-elle une meilleure gestion des apprentissages ? L'enjeu professionnel de ce mémoire est de m'acheminer vers la régulation pour mieux maîtriser mes enseignements. Je vais d'abord résumer l'évolution des fonctions et des images de l'enseignant, puis j'approfondirai le lien qu'entretiennent autorité et socialisation, à travers l'analyse de séquences menées durant mes stages, et enfin, je chercherai comment passer de l'autorité à l'autonomie des élèves.

I. EVOLUTION DES FONCTIONS ET DES IMAGES DE L'ENSEIGNANT

Qu'est-ce que l'autorité ? Le dictionnaire encyclopédique Larousse la définit comme le « droit ou pouvoir de commander, de se faire obéir ».

Nous pouvons différencier deux dimensions de l'autorité : l'autorité verticale, « classique », définie par la hiérarchie, dans laquelle un individu commande et l'autre obéit ; et l'autorité horizontale, consistant en un rapport de connivence entre le maître et les élèves.

Hannah Arendt propose, afin d'éviter les malentendus les plus courants, de définir l'autorité en mentionnant ce qu'elle n'est pas. Selon elle, puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. « Pourtant, l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. ». Hannah Arendt précise également que l'autorité est incompatible avec la persuasion, qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. « Là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté. Face à l'ordre égalitaire de la persuasion, se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments. La relation autoritaire entre celui qui commande et celui qui obéit ne repose ni sur une raison commune, ni sur le pouvoir de celui qui commande ; ce qu'ils ont en commun, c'est la hiérarchie elle-même, dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous deux ont d'avance leur place fixée. Ce point, souligne Hannah Arendt, est historiquement important ; un aspect de notre concept de l'autorité est d'origine platonicienne. Quand Platon commença d'envisager d'introduire l'autorité dans le maniement des affaires publiques de la polis, il savait qu'il cherchait une solution de rechange aussi bien à la méthode grecque ordinaire en matière de politique intérieure, qui était la persuasion, qu'à la manière courante de régler les affaires étrangères, qui était la force et la violence. »

Or, aujourd'hui, la conception classique de l'autorité est mise à mal, en particulier à l'école. François Galichet se pose la question du fondement de la loi à l'école. Il regrette que dans la situation actuelle, l'école soit obligée de recourir à deux fondements, dont aucun n'est selon lui vraiment satisfaisant. « Le premier est le charisme de l'enseignant : c'est l'enseignant qui, par son rayonnement, s'impose.

Aucune institution, déclare-t-il, et l'école pas plus qu'une autre, ne peut vivre longtemps par le seul effet du charisme de ses membres. Ce n'est pas satisfaisant ni suffisant, même s'il est souhaitable que tous les enseignants aient du rayonnement. ». Le deuxième pilier auquel l'école recourt, d'après François Galichet, est « la peur du gendarme, la contrainte, la discipline, les punitions. Cela a incontestablement fonctionné autrefois ; certains en ont encore la nostalgie, mais cela ne peut plus fonctionner aujourd'hui, de moins en moins. Car ce rapport est un rapport de force, et il me semble que le rapport de force aujourd'hui n'est plus tellement en faveur des enseignants : les classes sont surpeuplées, l'enseignant n'a plus le statut social prestigieux et la discipline ne me paraît donc plus tellement possible même si elle marche encore quelquefois. ». Au fond, la question n'est peut-être pas celle du rapport de force, mais du rapport de savoirs, donc des apprentissages.

A. Rapide historique

« Historiquement, déclare Hannah Arendt, nous pouvons dire que la disparition de l'autorité est simplement la phase finale, quoique décisive, d'une évolution qui, pendant des siècles, a sapé principalement la religion et la tradition. De la tradition, de la religion, et de l'autorité, c'est l'autorité qui s'est démontrée l'élément le plus stable. Cependant, avec la disparition de l'autorité, le doute général de l'époque moderne a envahi également le domaine politique où les choses non seulement trouvent une expression plus radicale, mais acquièrent une réalité propre au seul domaine politique. Ce qui jusqu'à présent, peut-être, n'avait eu d'importance spirituelle que pour une minorité, est maintenant devenu l'affaire de tous. Ce n'est qu'aujourd'hui, pour ainsi dire après coup, que la disparition de la tradition et celle de la religion sont devenues des événements politiques de premier ordre. ».

Hannah Arendt ajoute que « l'autorité comme on l'a connue jadis, qui naquit de l'expérience romaine de la fondation et fut interprétée à la lumière de la philosophie politique grecque, n'a nulle part été réinstituée, ni par les révolutions ni par le moyen encore moins prometteur de la restauration, ni surtout par les états d'esprit et courants conservateurs qui balayent parfois l'opinion publique. » Car selon elle, « vivre dans un domaine politique sans l'autorité ni le savoir concomitant que la source de l'autorité transcende le

pouvoir et ceux qui sont au pouvoir, veut dire se trouver à nouveau confronté, sans la confiance religieuse en un début sacré ni la protection de normes de conduite traditionnelles et par conséquent évidentes, aux problèmes élémentaires du vivre-ensemble des hommes. ».

Dans le domaine de l'éducation, Olivier Rebol, dans son ouvrage *La philosophie de l'éducation*, rappelle que « dans bien des cultures, surtout celles qu'on dit « traditionnelles », éducation et rigueur sont inséparables. ». Il cite en exemple ce verset de la Bible : « Qui ménage sa baguette hait son fils. Qui aime corrige avec rigueur. ». Il précise qu'on retrouve le même genre de conseils dans d'autres cultures, comme le montre cette sentence des scribes égyptiens : « L'oreille de l'élève, c'est son dos. Il écoute quand on le bat. ». Olivier Rebol explique que « d'après H.-I. Marrou, les deux grands outils pédagogiques de l'école romaine étaient la férule et le bâton ; et l'expression « tendre la main à la férule » était une paraphrase élégante pour étudier. Parfois, les deux termes s'identifient. Ainsi, en grec, le verbe *paideuein*, tiré de *paideia* (éducation), a fini par ne plus vouloir dire que châtier, corriger. Comme si tout acte pédagogique se ramenait à une correction ! ».

Selon Olivier Rebol, « on voyait dans l'enfant un petit sauvage, qu'il fallait sans relâche dresser, redresser, amender, émonder, dompter, domestiquer, cultiver en commençant par sarcler et bêcher le sol, ou, pour tout dire en un mot, corriger. Ne pas le faire, c'était l'abandonner à une croissance aberrante ou vicieuse. « *Malus puer robustus* », dit Hobbes ; l'homme méchant n'est qu'un enfant robuste, qui a grandi en force, non en conscience et en sagesse. Ainsi, la rigueur est au cœur même de l'éducation. ».

« Or, continue cet auteur, dans le vaste champ de l'éducation, l'école va introduire un surcroît de rigueur, ou mieux, une deuxième rigueur. A la rigueur-sévérité, elle ajoute la rigueur-cohérence, regroupant les élèves d'un même âge et d'un même niveau, découpant l'enseignement en « disciplines » distinctes, structurée chacune par un programme qu'il faut parcourir jusqu'au bout. ». Olivier Rebol insiste sur la polysémie du mot « discipline » : « Le mot signifie d'abord une règle de conduite, commune à toute institution (église, armée) et dont l'infraction est sanctionnée. Il signifie aussi une matière

d'enseignement (latin, musique) en tant qu'elle est organisée et programmée pour pouvoir être enseignée. L'éducation classique unit ces deux « disciplines », celle qu'on enseigne et celle qu'on impose. L'école va donc prôner des valeurs comme l'obéissance, l'exactitude, l'ordre, l'effort, la méthode des valeurs de rigueur. ».

Olivier Reboul reconnaît pourtant qu' « aujourd'hui, les choses ont bien changé. Si nous voulions décrire les pédagogies de l'antirigueur, déclare-t-il, nous n'aurions que l'embarras du choix. ». Il expose la plus importante à ses yeux. « Jean-Jacques Rousseau, dans un cri que nous n'avons pas fini d'entendre, s'insurge contre cette théorie de l'éducation comme correction : « La nature de l'enfant est bonne » ; en termes d'aujourd'hui : l'enfant a une croissance qui est en elle-même saine et créative, qu'il ne s'agit donc pas de corriger mais de protéger. ».

Selon Olivier Reboul, Rousseau considère que « notre éducation pervertit l'enfant par ses deux excès, contraires et complémentaires : la rigueur, qui commande, réprime, châtie, et l'indulgence, qui laisse l'enfant commander et s'imposer. Par la rigueur, dit-il, on lui apprend à être esclave, par l'indulgence à être tyran ; jamais à être libre. ». Mais Rousseau ne rejette pas toute rigueur. Olivier Reboul explique qu' « il en est une qui lui paraît réellement éducatrice. Le paradoxe, selon lui, c'est qu'il s'agit de la rigueur la plus inhumaine de toutes, la nécessité des choses. Et l'on connaît ses méthodes : ne jamais commander, mais faire que l'enfant se soumette au monde extérieur ; ne jamais interdire, mais rendre l'acte impossible ; ne jamais punir, laisser venir la sanction naturelle ; si l'enfant casse une vitre, ne le blâmons pas, laissons-le avoir froid ; il vaut mieux qu'il devienne enrhumé que fou... Et cette rigueur des choses peut être très dure ; l'enfant apprendra à supporter le froid, la douleur, les blessures, la maladie, etc. Mais cette rigueur est éducatrice, parce qu'elle est naturelle, nécessaire. Et l'enfant l'accepte spontanément, pourvu qu'on le laisse vivre. ».

« Rousseau accepte la rigueur de l'hiver, comme d'ailleurs celle des mathématiques, qu'Emile apprendra, comme toutes les autres disciplines, à l'âge où il en aura réellement besoin, sans horaires ni programmes imposés. Ce que Rousseau rejette est la rigueur humiliante parce que arbitraire, la rigueur que l'homme exerce sur l'homme. Et d'abord, sur l'enfant. ».

En outre, Olivier Reboul se demande si Rousseau, qui affirmait qu'on doit connaître l'enfant avant de l'instruire, le connaissait lui-même. « Certains, dit-il, comme Alain et Piaget, ont dit que non. En prétendant isoler Emile de la société, l'élever dans la nature - une nature d'ailleurs « truquée » par l'éducateur - Rousseau ignore que l'enfant est par essence un être social, que son environnement « naturel » n'est pas le monde physique mais le milieu humain. Et c'est précisément sur ce point que néo-rousseauisme corrige Rousseau, en le complétant. Au milieu naturel, il ajoute le milieu humain, mais considéré lui aussi comme naturel, la société enfantine. C'est la pédagogie de la coopération, fondée sur le contrat. Or, cette pédagogie a sa propre rigueur, qui est double. La rigueur des choses, à savoir les exigences et les résistances de l'œuvre commune : rigueur du bois, de l'argile, des nombres... Et puis la rigueur des autres ; une assemblée de classe peut prendre des décisions sévères, rendre des verdicts sans pitié. Mais cette rigueur du contrat n'est ni arbitraire, ni humiliante. Parce qu'elle est acceptée et comprise, elle est une juste rigueur. ».

Mais Olivier Reboul attire notre attention sur un point : « Contrat, coopération, projet commun : n'y aurait-il pas pourtant, derrière ces innovations, une sorte de rigueur occulte, qui serait justement celle qu'on voulait abolir, la contrainte verticale de l'adulte sur l'enfant ? Car après tout, fait-il remarquer, ce n'est pas l'élève qui décide qu'il y aura contrat, c'est le maître, ou l'institution. ».

« De plus, ajoute-t-il, même si l'on arrive à supprimer réellement les contraintes, les châtiments et les normes arbitraires, il est une rigueur qui reste intacte, celle de l'échec. Aujourd'hui, on parle beaucoup de pédagogie de la réussite. D'ailleurs, il y a beau temps qu'on ne tape plus sur les doigts de l'apprenti pianiste pour corriger ses fautes. Et pourtant, l'apprentissage d'un musicien professionnel comporte une rigueur bien plus terrible que celle des coups et des blâmes ; c'est la menace permanente de l'échec, qui le force à travailler « comme un fou ». Et la menace de l'échec est l'épée de Damoclès suspendue sur tous les apprentissages sérieux, celle du champion, de l'ingénieur, du médecin, etc. Pédagogie de la réussite : il nous semble que ce slogan manque terriblement de rigueur. Certes, il est bon d'encourager chaque élève, de lui donner confiance, surtout de lui montrer qu'il peut plus qu'il ne le croit. Mais enfin, qu'est-ce que la réussite là où l'échec n'est plus

possible ? Que peut-on gagner là où il n'y a rien à perdre ? Ici encore, l'enfant, le « polisson » de Rousseau nous donne une leçon de rigueur ; il n'aime pas les entreprises sans risque, il accepte rarement de jouer là où il est sûr de gagner. Apprendre ne consiste pas à nier l'échec, mais au contraire à le voir lucidement pour en tirer parti. Apprendre, n'est-ce pas toujours surmonter ? ».

Olivier Reboul se défend d'avoir retranché la rigueur de l'éducation, mais affirme qu'« au mieux, nous l'avons déplacée, comme le voulait Rousseau. Au pis, déclare-t-il, nous l'avons masquée. La rigueur est bien, selon l'expression de Michel Tardy (1985), un « invariant de la pédagogie ». ».

B. Les instructions officielles aujourd'hui

La circulaire n°91-124 du 6 juin 1991, modifiée par les circulaires n°92-216 du 20 juillet 1992 et 94-190 du 29 juin 1994, mentionne que le maître s'interdit tout comportement, geste ou parole qui traduirait indifférence ou mépris à l'égard de l'élève ou de sa famille, ou qui serait susceptible de blesser la sensibilité des enfants. Il est rappelé que tout châtiment corporel est interdit. De même les élèves, comme leurs familles, doivent s'interdire tout comportement, geste ou parole qui porterait atteinte à la fonction ou à la personne du maître et au respect dû à leurs camarades ou aux familles de ceux-ci.

En ce qui concerne l'école maternelle, cette circulaire affirme que celle-ci joue un rôle primordial dans la scolarisation de l'enfant : tout doit être mis en œuvre pour que son épanouissement y soit favorisé. C'est pourquoi aucune sanction ne peut être infligée. Un enfant momentanément difficile pourra, cependant, être isolé pendant le temps, très court, nécessaire à lui faire retrouver un comportement compatible avec la vie du groupe.

Concernant l'école élémentaire, il est précisé qu'un élève ne peut être privé de la totalité de la récréation à titre de punition. Les manquements au règlement intérieur de l'école, et, en particulier, toute atteinte à l'intégrité physique ou morale des autres élèves ou des maîtres peuvent donner lieu à des réprimandes qui sont, le cas échéant, portées à la connaissance des familles. Il est permis d'isoler de ses camarades, momentanément et sous surveillance, un

enfant difficile ou dont le comportement peut être dangereux pour lui-même ou pour les autres.

Christian Bonrepaux, dans *Le Monde de l'éducation* de septembre 2003, constate que « la société a changé, et, avec elle, les élèves. Ils tolèrent de moins en moins l'injustice. Mieux, ils ne supportent pas la contrainte des règles quand le sens leur en échappe. L'institution scolaire a dû le prendre en compte. A la recherche de la bonne sanction, deux décrets et une circulaire, parus en juillet 2000, introduisent les principes généraux du droit dans les collèges et les lycées. Trois ans après son introduction, le dispositif engendre des réactions contrastées. ». Le nouveau régime des sanctions et des actions disciplinaires de juillet 2000 s'inscrit dans une logique éducative visant à impliquer l'élève dans une démarche de responsabilité vis-à-vis de lui-même comme vis-à-vis d'autrui : « les sanctions ne prennent, en effet, sens et efficacité que lorsqu'elles s'inscrivent dans un dispositif global explicite et éducatif au travers duquel se construisent respect d'autrui, sens de la responsabilité et respect de la loi. ». Christian Bonrepaux soutient que « tout autant que la répression et le maintien de la discipline, l'introduction des principes généraux du droit poursuit un but éducatif : initier les futurs citoyens à la légalité et à la vie sociale. ».

Jacques Salomé résume bien la situation en affirmant que « nous constatons que la famille, la société de proximité a changé. Les bases de l'éducation sociale ne sont plus transmises ni par la famille, ni par l'environnement immédiat (village, quartier, voisins). De même que la famille a changé, l'école de Jules Ferry doit muter. Elle ne peut plus se contenter de transmettre du savoir et du savoir-faire, mais enseigner du savoir être, du savoir devenir et du savoir créer. ».

C. Positionnement de l'autorité

a) Définitions

Comment définir l'autorité ? Durkheim, dans *Education et sociologie*, soutient que « la crainte du châtement est tout autre chose que le respect de l'autorité. ». Selon lui, « elle n'a de valeur morale que si le châtement est

reconnu comme juste par celui-là même qui le subit, ce qui implique que l'autorité qui punit est déjà reconnue comme légitime. Ce qui est en question. ». Durkheim considère en effet que « ce n'est pas du dehors que le maître peut tenir son autorité, c'est de lui-même ; elle ne peut lui venir que d'une foi intérieure. Il faut qu'il croie, non en lui, sans doute, non aux qualités supérieures de son intelligence ou de son cœur, mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche. ».

Un peu différemment, Bertrand et Guillemet, cités dans l'ouvrage *Autorité ou éducation ?* de Jean Houssaye, définissent l'autorité comme le pouvoir légitime détenu par une personne en raison de son rôle et de sa position dans la structure. Ils la considèrent donc comme externe au professeur. Mais ils ajoutent que « l'autorité dépend essentiellement du consentement des membres organisationnels, de leur niveau d'acceptation des directives du supérieur. L'autorité est donc limitée par leur niveau d'acceptation. ».

Mucchielli, lui, dans son ouvrage *Psychologie de la relation d'autorité*, conçoit cette dernière comme « une qualité de la structure du groupe, ce qui veut dire que le fait même qu'un groupe se structure, s'organise, se donne des buts, se met à exister comme groupe, donne naissance à l'autorité, celle-ci étant un aspect inévitable et normal de la structure elle-même. Cela veut d'abord et simplement dire que, dès que s'engage le processus de structuration spontanée d'un groupe, apparaît une fonction collective qui est un pouvoir de régulation et de contrôle des conduites. Au fond, l'organisation du groupe fait surgir le groupe comme être-supérieur-à-ses-membres et impose des devoirs spécifiques entre les membres. ». Jean Houssaye, dans *Autorité ou éducation ?*, analyse ces propos ainsi : « L'autorité désignerait ainsi la centration sur le groupe et les objectifs du groupe en tant que valeurs qui s'imposent à tous les membres avec un caractère d'obligation, en tant que direction et loi communes. ». Il ajoute que « Cette réalité supérieure serait porteuse d'autorité et rendrait légitimes les divers commandements qui s'imposent aux personnes du groupe. ». Mais Houssaye reste dubitatif sur « ce qui rend légitime le fait qu'un groupe soit un groupe ». Il s'interroge : « Qu'est-ce qui justifie la légitimité, la reconnaissance ou la confiance qui semblent soutenir la notion même d'autorité ? ».

L'ensemble de ces définitions, en dehors de l'aspect historique, montre que cette même autorité se comprend à la fois comme un ordre auquel on se soumet ou auquel on participe. Nous retrouverons ces deux dimensions dans l'Ecole.

Après avoir tenté de définir l'autorité, nous pouvons nous demander ce qui différencie autorité et autoritarisme. Nous pourrions considérer que l'autorité consiste, pour une large part, à faire comprendre à l'élève le lien entre son acte et la sanction. En effet, si l'élève ne comprend pas ce lien, l'autorité fait place à l'autoritarisme. Sanctionner sans expliquer, c'est rendre la sanction arbitraire. L'autorité, nous l'avons vu, a un fondement. Celui-ci doit être compris par l'élève, afin d'être accepté.

La crise actuelle de l'autorité contraint les professeurs à s'interroger sur les moyens de rendre cette autorité plus acceptable par les élèves. La solution serait peut-être de passer de l'autorité « classique », ou autorité verticale, à la régulation du groupe-classe, ou autorité horizontale.

b) L'autorité comme moyen d'apprendre

L'autorité du maître est d'abord institutionnelle, mise en place par la société ; cette autorité ne se négocie pas. Elle lui est conférée par l'Etat. Le maître, en tant que fonctionnaire, est délégué par l'Etat.

Un problème d'autorité peut venir du fait qu'il n'y ait pas d'éducation à l'autorité. Dans quelle mesure l'école fonde-t-elle le rapport à l'autorité ? Dans certains cas, l'Ecole est le premier rapport à l'autorité que connaissent les enfants. L'école, en terme d'autorité, fait quelque chose que la famille ne fait pas : elle impose des règles communes, et sépare l'enfant de sa famille. Ceci neutralise en partie la variable affective ; on entre alors dans la véritable autorité : celle de la loi. Le maître doit assumer cette fonction d'autorité pour pouvoir mettre en place les apprentissages. Le maître n'est pas l'égal de l'élève : il sait des choses que l'élève ne sait pas ; il a un statut supérieur. Selon Hannah Arendt, l'élève le respecte et lui obéit car il reconnaît que lui-même et le maître ne sont pas en situation d'égalité. Meirieu ne partage pas ce point de vue : il considère que puisqu'il y a un rapport de hiérarchie entre le maître et l'élève, le maître domine l'élève, il exerce sur lui une violence symbolique. Par conséquent, l'Ecole n'est pas démocratique. Pour rendre

l'école démocratique, Meirieu préconise de trouver une situation dans laquelle le professeur n'en sait pas plus que l'élève ; le professeur devient alors un médiateur entre l'élève et la connaissance disponible, lui permettant de construire ses connaissances par lui-même.

Le maître est un référent pour ses élèves, un exemple ; cela le place dans une situation de responsabilité absolue face à ses élèves. L'autorité a une fonction structurante pour le psychisme de l'enfant ; elle est donc indispensable à son éducation. Le maître doit apprendre à l'enfant qu'il y a des choses impossibles, qu'il ne faut pas faire. Il doit lui apprendre ce qui est impossible, car l'enfant ne le sait pas d'emblée.

L'autorité est donc un moyen d'apprendre, la fin étant d'apprendre. Cela étant, pour être en position d'autorité, il y a des conditions. Comme nous l'avons dit, le professeur doit assumer son autorité, donc par là même notamment les sanctions qu'il attribue aux élèves. Bien entendu, l'autorité ne se limite pas à la sanction, que l'on pourrait définir comme une réponse de type privatif à une transgression. Dans la mesure où le règlement est connu, la sanction peut servir de référence éducative dans le sens où elle place l'enfant devant sa propre autoresponsabilisation. Philippe Meirieu, dans *Le choix d'éduquer*, écrit qu' « au cœur de l'entreprise éducative, en reflétant parfois dramatiquement les tensions, la sanction disciplinaire revêt un caractère particulier en raison du silence que l'on entretient, le plus souvent, sur elle. ». Il ajoute que « chacun l'utilise, mais on n'en parle guère comme s'il s'agissait d'une sorte de mal nécessaire auquel personne ne pourrait vraiment déroger et auquel, pourtant, il conviendrait de recourir plus ou moins fréquemment, mais toujours dans la clandestinité... En réalité, le secret qui l'entoure pourrait bien être précisément l'expression maladroite de ce qui en constitue le statut paradoxal : la sanction est, sans doute, inévitable en éducation, mais n'est tolérable que dans la mesure où l'on ne s'y résigne qu'avec « mauvaise conscience ». ».

Meirieu considère la sanction comme un « instrument de conformisation », cette dernière étant constitutive du projet d'éduquer. Mais il souligne que la sanction est aussi « un moyen de promouvoir et de reconnaître l'émergence d'une liberté. ». Selon lui, « sanctionner, c'est bien, en effet, attribuer à l'autre la responsabilité de ses actes et, même si cette attribution est constitutivement prématurée, même si elle est, stricto sensu,

au moment où elle est faite, un leurre - puisque l'enfant n'est précisément pas déjà éduqué - elle contribue à son éducation en créant chez lui progressivement cette capacité d'imputation par laquelle sa liberté se construit. ». Ainsi, Meirieu affirme que « refuser de sanctionner peut ainsi apparaître comme l'expression d'un déni de légitimité de ses propres valeurs sociales et morales en même temps qu'une récusation de son adultité et l'interdiction assignée à l'autre de revendiquer la responsabilité de ce qu'il fait. Dans cette perspective, la sanction assumerait parfaitement la tension, constitutive de l'éducation, entre conformiser et émanciper. ».

Mais se pose la question de la légitimité de la sanction. Meirieu explique qu' « une nouvelle fois, nous butons sur le même obstacle : nous ne pouvons pas punir sereinement parce que nous ne sommes pas Dieu, que nous pilotons toujours l'éducation au juger, à partir de ce que nous voyons - qui est toujours partiel - et de ce que nous inférons de ce que nous voyons - qui est toujours subjectif. ». Il précise que « l'enfant sait d'ailleurs cela et ne supporte la sanction, ne la vit comme une aide à la construction de sa personne, que quand elle émane de quelqu'un qui, dans l'instant qui suit, s'interroge discrètement et sans affectation sur la légitimité de son geste. En revanche, il se durcit et récuse l'aide de celui qui se donne comme l'incarnation de la toute-puissance et de la certitude du vrai. L'enfant, toujours plus lucide qu'on ne le croit, ne reconnaît pas comme un éducateur possible celui qui se prend pour Dieu, sans en avoir - il le découvre vite - toutes les qualités. ».

Meirieu conclut en disant que « la position éducative est donc particulièrement difficile : elle réside dans l'acceptation d'actes que l'on sait, à la fois, nécessaires et arbitraires et que l'on ne peut effectuer qu'avec la conviction de l'utile et l'hésitation du légitime. ».

II. AUTORITE ET SOCIALISATION

A. Organiser pour que les élèves s'organisent

Le rapport du Comité consultatif du ministre sur l'éducation en maternelle (1972) a identifié six aspects qui devaient être incorporés au programme de maternelle. L'un de ces aspects est « un environnement d'apprentissage propice et réceptif ». Ce rapport déclare que « l'enseignant ou l'enseignante de maternelle doit posséder une attitude positive de confiance, de respect et d'acceptation de l'enfant, et une appréciation de son développement total. » Ces qualités sont nécessaires pour pouvoir offrir « un environnement propice et réceptif ». On peut inférer que l'enseignante de maternelle a besoin d'être bien organisée et de bien connaître la croissance et le développement des enfants pour pouvoir individualiser son instruction. Elle doit posséder une large base de connaissances pour pouvoir y puiser les ressources nécessaires aux expériences à contenus multiples et à niveaux multiples, comprendre comment les élèves apprennent, et être capable de voir la démarche d'apprentissage comme un tout intégré, plutôt que simplement comme la somme de nombreuses parties. Ayant une licence de psychologie, j'ai l'avantage de posséder des connaissances sur le développement de l'enfant, qui me sont utiles dans la pratique de ce métier.

L'enseignante de maternelle peut aider les élèves à atteindre les objectifs généraux et spécifiques du programme, tels que le développement de la confiance en soi et la collaboration avec les autres, en s'impliquant dans le jeu des élèves et en contribuant ainsi à en élargir la portée. Le jeu est un mode d'instruction important au niveau de la maternelle. En offrant un environnement dans lequel les élèves sont libres de jouer les uns avec les autres, et en présentant un large éventail de matériel soigneusement sélectionné, les enseignants facilitent le développement et l'apprentissage des élèves. La mesure dans laquelle les élèves apprennent est affectée par la nature du matériel offert et par la qualité de l'implication de l'enseignante à l'activité du jeu. Avec un matériel adapté et des conditions appropriées, il revient à l'enseignante d'aider les élèves à structurer et à élargir leur jeu.

Les élèves de maternelle ne demandent qu'à avoir des responsabilités. Ils aiment aller faire des courses, utiliser de vrais outils, participer avec des adultes à des activités réelles (faire la cuisine, nettoyer, proposer des solutions à certains problèmes pratiques). Bien qu'à cet âge, ils soient encore égocentriques, c'est-à-dire axés sur leur propre vision des choses, ils sont également capables, lorsque l'environnement de groupe le permet, de se rendre réellement service les uns aux autres.

L'environnement doit donc avoir sa propre structure pour permettre à l'enfant d'élaborer une organisation personnelle. Les années à l'école maternelle créent les meilleures conditions du passage d'un état quasi fusionnel avec l'environnement à un état d'identité personnel. L'organisation des activités est donc très importante pour qu'elles se passent bien, en particulier avec de jeunes enfants. Il faut avoir réfléchi avant à la manière précise dont les choses vont se passer, et faire en sorte que cette organisation soit accessible aux enfants. Lors de mon premier stage en responsabilité, en toute petite / petite section de maternelle, j'ai mené une séance de motricité sur la manipulation de balles (cf. fiche de préparation en annexe 1). Pour l'activité des quilles, l'organisation que j'avais prévue, c'est-à-dire trois groupes d'élèves en rangs avec un sac pour chaque rang, n'a pas été comprise par les enfants. Il aurait fallu donner un sac à chacun, que chacun lance à son tour et aille se remettre à la queue, puis qu'une fois tous les enfants du groupe passés, chacun aille chercher son sac. C'est ce que j'ai fait la séance suivante, et cela s'est mieux passé. Ce problème venait en grande partie du fait qu'à deux ans, la figure de l'autre n'est pas encore construite. Le professeur doit savoir s'adapter aux capacités des enfants en fonction de leur âge, afin de leur proposer des activités situées dans leur « zone proximale de développement », selon l'expression de Vygotsky.

L'organisation d'une séance passe aussi par la formulation précise des consignes. Il est très important que le professeur utilise un vocabulaire précis et adéquat par rapport à ses attentes. Pour cela, il doit donc savoir exactement ce qu'il attend ! Dans cette séance de motricité, il aurait fallu dire « faire rouler » la balle et non la « lancer ». Or, j'ai prononcé cette dernière phrase plusieurs fois sans faire attention, et c'est pourquoi certains enfants lançaient la balle au lieu de la faire rouler.

Afin que les élèves comprennent mieux ce qu'on attend d'eux, il semble judicieux de prendre un enfant qui réussit bien pour montrer l'exemple aux autres avant de commencer l'activité. Cela permet également d'éviter les conduites « déviantes » (non respect des consignes). De plus, à cet âge, les enfants utilisent beaucoup l'imitation ; on peut alors leur dire : « faites comme lui ». Cependant, l'imitation a des limites ; il est important de l'utiliser avec modération, pour privilégier les situations où l'enfant élabore lui-même une réponse (motrice ou autre).

D'autre part, pour les activités utilisant du matériel nouveau pour les élèves, il faut penser à ménager une phase de manipulation libre. Dans la séance de motricité sur la manipulation de balles, ces dernières n'avaient jamais été utilisées par les élèves. Cela étant, j'aurais dû leur faire d'abord manipuler individuellement une balle, afin qu'ils la découvrent (couleurs, texture...), se l'approprient et testent par eux-mêmes les différentes façons d'agir dessus (lancer de diverses manières, faire rouler, pousser du pied...). Les jeunes enfants ont besoin de ce temps de manipulation pour « apprivoiser » un matériel nouveau, et pouvoir ensuite s'en servir en respectant une consigne.

Durant une autre séance de motricité en TPS/PS, consistant en différents ateliers développant le répertoire d'actions motrices (cf. fiche de préparation en annexe 2), je me suis rendue compte que pour ne pas que les enfants se lassent (ce qui arrive vite chez les enfants de deux ou trois ans), j'aurais pu introduire une variante dans un atelier (par exemple pour les cerceaux : passer de l'un à l'autre en sautant pieds joints, et non plus un pied après l'autre). En effet, les enfants de maternelle ont un rythme d'attention qui fonctionne par heure, l'attention diminuant tout au long de l'heure. L'enseignant doit tenir compte de ce rythme dans la programmation des activités et des apprentissages dans la journée.

Dans le cadre de l'organisation d'une séance, j'ai également compris qu'il était indispensable, après une activité, de revenir avec les enfants sur ce qui a été fait. Ces synthèses sont l'occasion de faire verbaliser aux élèves les consignes qui avaient été données, et de voir, en décrivant les actions qu'ils ont effectuées, si ces consignes ont été respectées ou non. Cela permet de développer la métacognition et le langage chez les enfants, qui leur serviront tout au long de leur parcours scolaire.

B. Limiter et faire construire

A l'issue de ses deux premières années, l'enfant tend à s'affirmer de plus en plus auprès des siens. Il s'affirme en s'imposant. Il a besoin de se mesurer à l'entour pour ne pas rester sans objet. Son développement affectif nécessite la recherche d'objets-repères idéalisés ou mauvais. Il éprouve du plaisir à rechercher une opposition appropriée. A ce moment-là, il est important qu'il se trouve devant une opposition. Ce sera l'occasion pour lui de libérer une source de motricité, d'agressivité génératrice de tension. Ainsi, l'adulte, investi de la réalité des lois et des interdits, doit-il assumer et assurer cette situation. Il intervient par son autorité qui, loin de déplaire à l'enfant, le rendra confiant en lui, aux autres. Il doit accepter que l'expérience d'opposition rend l'enfant plus indépendant en même temps que celui-ci découvre la différence. Différence entre ses désirs et leur résonance sur la réalité extérieure. En prenant conscience de cela, son moi s'affermi, se différencie de la dépendance vis-à-vis de l'adulte.

L'enfant reconnaît l'adulte comme un partenaire en qui il peut placer sa confiance. Ainsi se fera le passage des règles familiales aux lois d'un autre groupe social qu'est l'école maternelle. L'image du maître ou de la maîtresse les incarne. L'enfant trouve en eux un objet d'identification qu'il admire, qu'il aime ou qu'il repousse.

L'élève a besoin de développer la confiance en lui-même et dans les autres. Quand il se sent en sécurité dans un environnement qui peut être prédit et qui l'appuie, il ose être lui-même, il recherche ce qu'il pourra devenir, il commet des erreurs et il en accepte les conséquences sans perdre son assurance. Il s'adapte à de nouvelles situations et partage des idées sans souci de conformisme. De cette façon, il établit un sentiment de compétence.

L'élève ne doit pas se sentir tourmenté par la culpabilité, l'incertitude ou l'insécurité. Il doit se sentir libre de se développer et de grandir à son propre rythme, en sachant que quelqu'un prend soin de lui et qu'il peut apprendre.

L'une des conditions de l'autorité est donc l'établissement de limites et de signaux clairs et connus des élèves. Par exemple, en maternelle particulièrement, il est nécessaire d'établir un signal pour arrêter une activité

et faire se regrouper les enfants, soit parce que c'est la fin de l'activité, soit pour une relance en cours d'activité. On peut pour cela utiliser un instrument de musique (par exemple, un tambourin) ; faire le signe « chut ! » (index devant la bouche) ; dire : « on ne bouge plus » ; chanter une comptine ou faire un jeu de doigts... L'instrument est sans doute le plus efficace pour arrêter une activité, surtout si elle est bruyante (c'est le cas de la motricité). Les comptines sont plus adaptées aux transitions entre deux activités ou aux déplacements.

Les règles de fonctionnement doivent être expliquées aux enfants avant de commencer une activité nouvelle. Si malgré tout elles ne sont toujours pas respectées lorsque l'activité est déjà connue, il est nécessaire de faire une mise au point collective pour les rappeler. Pendant ma séance de motricité en ateliers, certains enfants déplaçaient le matériel que j'avais installé, dérangeant le déroulement des activités. D'autres ne respectaient pas les consignes que j'avais données : ils effectuaient les parcours à l'envers ou ne faisaient pas les actions demandées. J'ai essayé de gérer cela au cas par cas, en allant vers les enfants qui posaient problème et en leur expliquant. Mais ils recommençaient, ou d'autres prenaient le relais. J'aurais dû tout arrêter, faire se regrouper les enfants et rappeler les consignes, en prenant un ou plusieurs élèves pour montrer l'exemple. Il aurait également fallu leur rappeler, en insistant bien (car le problème se posait à chaque séance de motricité) qu'ils ne devaient pas déplacer le matériel que j'avais installé, et que s'il était déplacé involontairement, ils devaient m'appeler et c'est moi qui le remettait en place.

L'autorité, en maternelle encore davantage, se joue beaucoup sur le langage non verbal. En effet, très jeune, l'enfant associe la tendresse, la colère, les conseils, les ordres, les consignes, les questions à des intonations distinctes. Il sait aussi interpréter le sens d'un froncement de sourcils, d'yeux écarquillés, d'un haussement d'épaules. Ces indices aident à transmettre un message et à lui donner du sens. J'ai donc compris que je devais jouer davantage de la gestuelle, de la surprise, moduler ma voix (jouer des contrastes : par exemple, après avoir crié fort pour un rappel à l'ordre, une fois que tout le monde s'est tu, chuchoter). Tous ces procédés permettent de maintenir ou de relancer l'attention des élèves, donc diminuent les risques de « débordements ».

C. Structuration et autorité

La structuration du temps et de l'espace est une partie essentielle des apprentissages en maternelle. Il faut donner des repères aux enfants, pour qu'ils intègrent petit à petit le fonctionnement de l'école et de la classe, et plus généralement du temps et de l'espace, et deviennent ainsi plus autonomes.

Les transitions font partie de la structuration du temps. Mon stage en TPS/PS m'a permis de me rendre compte de la nécessité de prendre le temps, entre chaque activité, de faire une transition, passant par un regroupement et un retour au calme. Cela recentre l'attention des élèves et leur fait comprendre que l'on passe à une autre activité. Afin de faciliter la structuration du temps chez les jeunes enfants, il est intéressant de mettre en place un dispositif consistant à afficher au tableau, de haut en bas ou de gauche à droite, des photos des élèves aux différents moments de la journée (accueil, regroupement, motricité, ateliers...). Lors de la transition, un élève de service est chargé de déplacer une épingle à linge en face de la photo correspondant à l'activité que l'on va commencer. Cela permet aux élèves de visualiser la succession temporelle des activités dans la journée, et ainsi de construire progressivement la notion de temps. Les transitions peuvent aussi être l'occasion de chanter une comptine ou de faire un jeu de doigts ; cela donne un repère aux enfants : ils savent par exemple qu'après la comptine qui suit les ateliers, c'est l'heure de la récréation.

La structuration de l'espace est tout aussi importante. Lors de ma séance de motricité en ateliers, j'avais gardé le fonctionnement instauré par l'enseignante que je remplaçais, c'est-à-dire que les élèves passaient librement d'un atelier à l'autre. Ceci avait pour conséquence que certains élèves allaient toujours dans les mêmes ateliers au détriment des autres, et également que les déplacements entre les ateliers étaient souvent chaotiques. Pour éviter cela, j'aurais pu introduire un « sens de rotation » à respecter entre les différents ateliers. Ce système aurait en outre eu l'avantage de développer la structuration de l'espace chez les élèves. De même, le rangement du matériel à la fin d'une activité est très important : il permet

une régulation de soi-même par l'espace. Il faut donc instituer dès le départ le rangement comme règle de fonctionnement d'une activité.

D. S'adapter aux capacités et au psychisme des jeunes enfants

Comme je l'ai dit plus haut, l'enseignant doit savoir s'adapter aux capacités des élèves de sa classe, afin que les activités ne soient ni trop simples, ni trop complexes pour eux, et qu'ils puissent apprendre quelque chose. Pendant la séance de motricité sur la manipulation de balles, j'ai réalisé que l'organisation face-à-face par deux est trop difficile à comprendre pour des enfants de deux ou trois ans. Ils ne restaient pas en face de leur « binôme », et lorsqu'ils faisaient rouler la balle, ils allaient la chercher au lieu d'attendre que ce dernier la leur renvoie. De plus, étant donné qu'ils avaient une balle pour deux, celui des deux qui ne l'avait pas se plaignait de ne pas avoir de balle ! Il aurait été préférable de donner une balle (ou un cerceau) à chaque élève et de leur faire manipuler tout seuls. C'est ce que j'ai fait le lendemain, et la séance s'est mieux déroulée. Comme les travaux de Piaget le montrent, le rapport à l'autre étant en construction à cet âge, il faut sans doute amener progressivement l'enfant à prendre conscience de l'autre avant de proposer une activité par deux.

Par ailleurs, à deux ou trois ans, les enfants sont à un stade de développement où certaines notions ne sont pas acquises. Durant le jeu du « cercle honteux », les élèves n'ont pas compris le système de l'élimination. Quand un enfant se retrouvait dans le cercle honteux, je lui disais qu'il avait perdu et qu'il devait sortir du jeu et s'asseoir sur un banc sur le côté, mais soit il ne voulait pas, soit il revenait dans le jeu par la suite. J'ai compris par la suite que ces réactions étaient normales, car à cet âge, les enfants pensent qu'on ajoute mais qu'on ne retire jamais : ils ne comprennent donc pas la notion d'élimination. De plus, il est peu concevable pour eux de cesser de jouer alors que les autres continuent. En outre, le fait de perdre n'est pas toujours compréhensible pour de si jeunes enfants : soit ils n'en comprennent pas le sens, soit ils le voient comme une sorte de punition. Ainsi, comme pour le « travail » par deux, il faut sans doute attendre que l'enfant en soit à un

stade de développement cognitif plus avancé avant d'introduire la notion d'élimination.

Par ailleurs, l'autorité de l'enseignant n'est pas la même en maternelle qu'à l'école élémentaire. Il doit adapter ses modalités au psychisme des jeunes enfants, davantage en lien avec l'affectivité. Il doit trouver l'équilibre entre une attitude trop proche, maternante, ou à l'inverse trop distante. Durant ce stage avec de très jeunes enfants, j'ai éprouvé des difficultés à trouver cet équilibre ; j'étais un peu trop en retrait par rapport aux enfants. J'ai ensuite compris que l'enseignant avait besoin non seulement d'une attitude d'acceptation qui permette à chaque élève de se sentir valorisé, mais qu'il devait également avoir des compétences pour l'observation du comportement verbal et non verbal, la capacité d'évaluer l'élève, basée sur ses observations, et la capacité de répondre de façon appropriée.

Entre trois et cinq ans, la fusion de la motricité et de l'investissement affectif est un moyen par lequel l'enfant ne se sent réel que s'il est destructeur, que s'il trouve les conditions de l'être et de le dire. L'élément agressif est variable selon les enfants. Chacun montre sa colère à sa manière. Mais le plus souvent, c'est une réaction vis-à-vis de l'extérieur. A cette époque de la vie, les impulsions ne sont pas complètement canalisées, elles sont encore très liées à la vie émotionnelle. Elles sont mêlées à la spontanéité de l'enfant. Le mouvement impulsif devient agressif lorsque l'opposition est rencontrée.

Le développement affectif et la maturation marquent des différences entre les enfants. Les différences individuelles, le rythme de ce développement, doivent être respectés dans le cadre des règles de l'école, afin que l'enfant y épanouisse ses potentialités. Les différences individuelles de développement affectif, bien qu'influencées par ce qui correspond à des marges d'âge, en sont le plus souvent indépendantes. Un enfant de cinq ans peut déjà avoir fait des expériences enrichissantes qui ont favorisé son autonomie, l'ont conduit à plus de maturité qu'un enfant plus âgé que lui. Des enfants de même âge n'ont pas forcément le même degré de maturité. L'école maternelle, grâce aux aménagements souples dont elle dispose, peut souvent tenir compte de l'évolution affective différenciée des enfants.

Durant cette période, lorsque l'enfant manifeste de l'opposition, cela signifie souvent qu'il éprouve une peur vis-à-vis de quelque chose d'extérieur, mais aussi vis-à-vis de quelque chose de lui-même qu'il refuse. Au moyen de la négation, il trouve un compromis pour maîtriser cette crainte. Lorsqu'il dit « non », il provoque d'une certaine manière l'apparition de l'autorité, de même qu'il s'en attribue les rôles. Il associe à ce refus des formes grammaticales plus poussées qu'autorisent les progrès du langage. Le simple « non ! » intempestif devient la forme négative « ne... pas », qui est une façon de dire un contenu d'idées ou de désir, à condition qu'il puisse être nié. Ce procédé de langage, repris plus tard sous d'autres formes, inaugure la manière dont la fonction intellectuelle se sépare du processus affectif. L'enfant exprime ainsi un jugement qu'il fait à propos de quelque chose. Il se libère d'une certaine acceptation qui le contraint, ce qui, en même temps, enrichit la parole.

De telles expressions rappellent les premières tendances pulsionnelles orales : « Je veux manger ceci » ou « Je veux le rejeter », qu'il soit en moi ou hors de moi, parce qu'il est bon ou mauvais, parce qu'il est identique ou étranger à moi. Le symbole de la négation introduit à un autre niveau la question du dedans et du dehors. L'enfant n'est pas totalement libéré du moi-plaisir, ce qui est hors de lui est mauvais, ce qui est dedans est bon. Or, il découvre qu'une chose peut être hors de lui, lui déplaire, mais exister de toute façon. Par la négation, il montre une forme d'indépendance vis-à-vis d'un contenu affectif qui le gêne mais existe. Par la négation, il le détruit. Grâce au langage, l'enfant « agit » ce qu'il pense, ce qu'il ressent, sa personnalité s'affirme. Il donne l'occasion aux adultes de l'écouter et de le comprendre. C'est ainsi que se noueront des liens entre eux.

E. Donner du sens aux activités

Pendant ce stage, je me suis rendue compte qu'il était nécessaire, pour que les enfants comprennent l'activité et s'y engagent, de lui donner du sens. C'est ce qu'explique Philippe Perrenoud dans son ouvrage Assurer la maîtrise des apprentissages scolaires. Selon lui, si on ne fait pas comprendre aux enfants le sens des activités qu'on leur propose, ils entretiennent un rapport

stratégique au savoir : « il faut travailler pour réussir à l'école et donc dans la vie ». Il est donc essentiel que les enfants comprennent les enjeux du travail scolaire, pour pouvoir apprendre simplement pour le plaisir de savoir.

En particulier avec de jeunes enfants, il est important de mettre en scène l'activité, c'est-à-dire de la contextualiser dans une sorte d'histoire. Lors d'une séance de motricité, j'ai fait découvrir aux élèves le jeu du « cercle honteux » (cf. fiche de préparation en annexe 3). Avant de commencer ce jeu, afin qu'il se déroule bien, j'aurais dû prendre soin de faire comprendre aux enfants qu'avec les cerceaux qui étaient par terre, on allait faire autre chose que d'habitude. J'aurais pu dire : « On ne va pas les toucher, ce sont des petites maisons. ». Cela aurait évité qu'ils ne les prennent et jouent avec pendant le jeu. Pour aller plus loin dans la mise en scène, afin que les élèves puissent donner plus de sens au jeu, j'aurais pu dire : « Les cerceaux sont vos maisons, et quand je tape sur le tambourin, c'est que le loup arrive, donc il faut vite rentrer dans une maison. ». Ce type de mise en scène permet que les enfants se prennent davantage au jeu et s'y investissent. La première fois que j'ai fait jouer les élèves à ce jeu, je m'étais contentée d'en expliquer les règles ; beaucoup n'ont pas vraiment compris ce qu'il fallait faire. Le lendemain, j'ai fait cette mise en scène avec le loup, et cette fois, tous les enfants se précipitaient dans un cerceau (en criant) à mon signal ! Cette histoire de loup faisait sens pour eux par rapport à un imaginaire collectif et scolaire : le loup est synonyme de peur depuis des siècles dans les légendes et la littérature. C'est intéressant car cela prouve que l'imaginaire joue un grand rôle dans le psychisme des enfants : en effet, sans doute aucun de ces élèves n'avait jamais vu de vrai loup ; les contes qu'on leur a lu ont suffi à leur inculquer cette peur du loup.

III. DE L'AUTORITE A L'AUTONOMIE

A. Les particularités de la classe unique

a) Les dispositifs matériels

Ayant effectué mon deuxième stage en responsabilité dans une classe unique (de la grande section de maternelle au CM2), j'ai dû utiliser des dispositifs spécifiques afin de gérer non seulement mon autorité, mais avant tout la conduite de la classe.

L'aménagement spatial de la classe est très important en classe unique. Dans cette classe, les enfants de grande section bénéficient d'un espace spécifique ; les CP et CE1 sont regroupés en face d'un même tableau ; les cycle 3 en face d'un autre tableau, dos aux cycles 2. Cet aménagement permet à l'enseignant de mener plus facilement les séances communes à un cycle, et évite également que les élèves ne soient perturbés par le travail des autres, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un travail de groupe.

Par ailleurs, comme dans la plupart des classes, un système de services des élèves a été instauré. Tous les lundi matin, les élèves à qui ces services sont attribués changent, afin que chaque élève ait des responsabilités qui lui permettent de participer à la vie de la classe. L'un s'occupe de distribuer les cahiers, l'autre d'écrire la date au tableau le matin, un autre d'allumer et d'éteindre l'ordinateur, d'effacer le tableau, de vérifier que les cases de ses camarades sont bien rangées... Les élèves sont ravis de se voir attribuer une responsabilité ; ils se sentent ainsi faire partie intégrante de la classe et de son bon fonctionnement. En outre, cette organisation facilite le travail de l'enseignant, d'autant plus dans une classe de ce type.

L'avantage principal de la classe unique est que, l'enseignant ne pouvant pas être avec tous les élèves en même temps, elle contraint ces derniers à devenir autonomes, de façon plus nécessaire que dans les classes à simple niveau. Par ailleurs, des enfants d'âges très différents ayant à vivre ensemble au sein d'une même classe, la socialisation est favorisée.

b) L'emploi du temps

L'aménagement de l'emploi du temps est le premier problème qui se pose. N'ayant jamais vu fonctionner une classe unique auparavant, j'ai préféré garder l'emploi du temps conçu par l'enseignante que je remplaçais (cf. annexe 4). L'emploi du temps affiché dans la classe est divisé en deux grandes catégories : le cycle 2 et le cycle 3. En réalité, les activités sont presque toujours différentes pour chaque niveau, sauf pour les CM1/CM2, qui suivent la plupart du temps le même programme. Cela oblige le professeur à « naviguer » d'un niveau à l'autre tout au long de la journée, pour faire une leçon, corriger un exercice, ou simplement relancer l'activité des élèves. Les seules disciplines où tous les élèves sont ensemble sont l'éducation artistique, l'éducation physique et sportive, ainsi que le débat réglé. La discipline « découvrir le monde » est commune à tout le cycle 2 ; l'histoire-géographie, l'anglais et les sciences sont communes à tout le cycle 3.

Afin d'instaurer des habitudes de travail facilitant le bon déroulement des apprentissages, l'emploi du temps est conçu de manière relativement récurrente de jour en jour, surtout pour les activités du matin. Ainsi, depuis le début de l'année, chaque matin en arrivant (à 9h), les cycle 3 ont une gamme d'écriture à produire, avec une consigne différente chaque jour (charades, acrostiches, textes à inventer respectant un certain nombre de contraintes...). Pendant que ces élèves réalisent leur gamme d'écriture, je vais auprès des cycle 2 pour les rituels. Chaque matin, un élève de cycle 2 « écrit » la date en choisissant l'étiquette correspondant au jour de la semaine, celle correspondant au quantième, celle du mois, ainsi que le jour que nous étions la veille et celui que nous serons le lendemain. Il lit ensuite cette date, et plusieurs élèves font de même. Puis il compte le nombre d'enfants présents et absents, et montre ces nombres sur une frise numérique. Ensuite, je donne un travail de lecture en autonomie aux enfants de grande section et aux CE1, pendant que je fais la lecture avec les CP. Ces derniers ont ensuite des exercices à faire en autonomie en lien avec la lecture du jour. Puis c'est le moment de l'écriture pour toute la classe : les élèves écrivent des lignes d'écriture que j'avais préparée dans leur cahier (les cycle 2 commencent par la faire sur leur ardoise). L'écriture terminée, les cycle 3 font soit un travail

de lecture avec des questions de compréhension, soit une séance d'observation réfléchie de la langue. Pendant ce temps, les cycle 2 font l'écriture dans leur cahier. Puis à 10h20, c'est la récréation, jusqu'à 10h40. Après la récréation, je fais une dictée de syllabes aux CP, pendant que les cycle 3 font du calcul rapide. Puis à 11h, toute la classe fait des mathématiques, jusqu'à 12h.

L'après-midi, en arrivant, les élèves copient leurs devoirs. Puis s'ensuivent des disciplines différentes chaque après-midi, parmi découverte du monde pour les cycle 2, sciences, histoire-géographie et anglais pour les cycle 3, musique, arts visuels, éducation physique et sportive.

c) La gestion des niveaux et des cycles

Dans toute classe, mais d'autant plus en classe unique, il est très important de préparer ses tableaux avant l'arrivée des élèves : cela permet de gagner un temps précieux, et de plus, cela donne des repères aux enfants. Ainsi, chaque matin, j'inscris le programme de la matinée sur le tableau des élèves de cycle 3. Cela leur permet d'avoir une certaine autonomie : lorsqu'ils ont terminé une activité, ils savent ce qu'ils doivent faire ensuite. J'écris également la consigne de la gamme d'écriture, ainsi que les opérations de calcul rapide qu'ils auront à effectuer, sur un tableau mobile que je retourne, de façon à ce qu'ils ne les voient qu'au moment voulu. De même, chaque matin avant le début de la classe, j'écris au tableau des CP le texte qu'on va travailler en lecture.

Dans une telle classe, avec six niveaux différents à gérer, je me suis rendue compte du caractère particulièrement indispensable du cahier-journal pour le professeur. Il se présente sous la forme d'un tableau à double entrée, où figurent les horaires attribués à chaque séance pour chaque niveau (cf. annexe 5). Je l'avais en permanence à disposition, pour me rappeler que devait être en train de faire chaque niveau à telle heure, et ce qui devait suivre. La présence du maître auprès d'un niveau était signalée par un code couleur. A ce sujet, je veillais à équilibrer autant que possible mon temps de présence auprès des différents niveaux, afin qu'aucun ne soit laissé seul trop longtemps. Il est en effet important que l'enseignant montre à tous les élèves qu'il est attentif à leur travail, ne serait-ce qu'en venant faire une relance de

quelques minutes au cours d'un travail autonome. J'ai pu constater que sans ces relances ponctuelles, au bout d'un certain temps, certains élèves « décrochaient » : ils se mettaient à bavarder, ce qui perturbait finalement l'ensemble de la classe. Lors de la préparation de la classe, il est donc essentiel d'anticiper la durée possible d'autonomie de chaque niveau en fonction du type de séance. C'est la principale condition du bon déroulement des apprentissages au cours de la journée.

La gestion d'une classe unique implique également une gestion particulière de la discipline. En effet, plusieurs niveaux étant nécessairement en autonomie en même temps, des règles claires doivent être établies pour le bon fonctionnement de la classe. L'enseignante que je remplaçais avait, au début de l'année, élaboré et rédigé avec les élèves un règlement de la classe. Sur ce règlement figuraient des interdits tels que « Je ne dois pas bavarder en classe » ; « Je dois lever le doigt et attendre que la maîtresse m'interroge avant de parler » ; « Je ne dois pas répondre à la maîtresse » ; « Si j'ai un problème, je dois l'expliquer à la maîtresse au lieu de m'énerver »... Toutes ces règles avaient été écrites par les élèves sur une affiche apposée dans la classe, en bas de laquelle tous les élèves avaient signé. En outre, cette enseignante avait instauré un système précis concernant les sanctions. Chaque fois qu'un élève enfreignait un principe du règlement de classe, il écrivait son prénom en bas à droite du tableau avec une croix à côté. Au bout de trois croix dans la même journée, il recevait une punition, qui consistait à copier la règle transgressée (ex. : « Je ne dois pas bavarder en classe ») un certain nombre de fois, « proportionnellement » à la gravité de l'infraction. La nature de la sanction peut être discutée. La titulaire de cette classe m'a expliqué qu'elle considérait qu'une punition était faite pour être désagréable ; par conséquent, les lignes à copier étaient adaptées. Cependant, il est sans doute souhaitable d'alterner le contenu de la sanction soit en fonction de la nature de la transgression, soit en tenant compte des difficultés scolaires de l'élève. Ainsi, si celui-ci s'est battu dans la cour, il semble judicieux de lui donner à faire une rédaction dans laquelle il devra exposer son comportement et réfléchir à sa légitimité, ainsi qu'aux alternatives souhaitables à la violence. Dans un autre cas, si un élève est simplement bavard en classe, on peut lui donner des tables de multiplication à écrire, ou un verbe à conjuguer, en fonction des apprentissages en cours et de ses difficultés personnelles.

De plus, un autre système avait été instauré par l'enseignante dans le cadre de la discipline : lorsque les élèves, parce qu'ils discutaient, mettaient trop de temps à s'habiller avant de sortir en récréation, elle chronométrait le temps qu'ils passaient à discuter, et le retirait du temps de récréation. J'ai repris ce système pendant mon stage (ainsi que ceux cités précédemment), et j'ai constaté qu'il fonctionnait bien, car les enfants tenaient à leur temps de récréation !

d) L'action et le temps de l'enseignant

Dans une classe unique, la clarté des consignes données par le maître est primordiale. En effet, si les élèves n'ont pas bien compris le travail en autonomie demandé, ils vont perturber le déroulement de la séance menée par l'enseignant avec un autre niveau en lui posant des questions à plusieurs reprises. Pour éviter cela, l'enseignant doit d'abord prévoir dans sa préparation la formulation exacte des consignes qu'il va donner aux élèves, en s'efforçant de les rendre les plus claires possible. En outre, pour s'assurer de leur bonne compréhension, il doit, après les avoir expliquées lui-même, prendre le temps de les faire reformuler par les élèves. C'est seulement après ce travail qu'il pourra laisser ce groupe en autonomie pour aller s'occuper d'un autre niveau.

D'autre part, si au moment où le maître explique les consignes, un élève n'avait pas terminé le travail précédent, un de ses camarades peut lui expliquer lorsqu'il aura terminé. De même, l'enseignant ne pouvant pas toujours être disponible pour chaque niveau, si un élève n'a pas compris un exercice ou a des difficultés, un camarade peut lui expliquer ce qu'il faut faire, ou l'aider (bien entendu sans lui donner la réponse). Ce système de tutorat est bénéfique pour les deux élèves. L'explication de son camarade aide le plus faible à comprendre la notion en jeu ; en effet, lorsqu'un enfant ne comprend pas les explications d'un adulte, il est souvent plus facile pour lui de saisir celles données par un enfant de son âge, avec des mots plus simples. Concernant l'élève qui explique, ce travail l'oblige à clarifier ses propres représentations, et le fait de les mettre en mots est un très bon exercice. Il est aussi souhaitable de profiter de la classe unique pour que les élèves les plus âgés aident leurs cadets : par exemple, il m'est arrivé de

demander à un élève de CM2 qui avait terminé son travail de faire la dictée de syllabes aux CP. Cela permet au professeur, lorsque sa présence n'est pas indispensable à l'activité et que cette dernière est facilement réalisable par un élève de cycle 3 (c'est le cas de la dictée) de se consacrer à un autre niveau. De plus, cela responsabilise les grands et les contraint à être clairs et rigoureux.

Par ailleurs, la gestion des élèves qui ont terminé leur travail avant le temps prévu constitue une partie importante de la gestion du temps dans une telle classe. Pour cela, un dispositif avait été créé dans celle-ci : chaque niveau avait un casier avec différentes fiches pédagogiques à effectuer. Chaque fois qu'un élève avait fini son travail avant le temps imparti, il allait chercher une fiche dans ce casier et la complétait. Ces fiches étaient régulièrement renouvelées par la maîtresse en fonction des thèmes abordés dans chaque discipline et dans chaque niveau. Il s'agissait principalement de fiches de français et de mathématiques, mais souvent sous des formes relativement ludiques, ou en tout cas moins « scolaires » que les exercices proposés le reste du temps (mots croisés, lectures avec questions, frises graphiques à prolonger, coloriages magiques...). Ce système fonctionnait très bien, car il favorisait l'autonomie des élèves : ils savaient que lorsqu'ils avaient terminé leur travail, ils devaient prendre une fiche dans le casier. Ainsi, les élèves qui n'avaient pas fini pouvaient travailler tranquillement, sans être dérangés par ceux qui avaient terminé.

B. Les effets des dispositifs sur la pratique enseignante

a) Rôles et autorités du maître différents selon l'âge des élèves

L'autorité du maître n'est pas la même avec des enfants de maternelle qu'avec des CM : j'ai pu le constater lors de mes stages. Avec de jeunes enfants, nous l'avons vu, la relation d'autorité passe beaucoup par l'affectivité et le langage non verbal. Avec des enfants plus grands, l'autorité passe nécessairement par l'établissement commun de règles précises à respecter pour assurer le bon fonctionnement de la classe. Ici se joue le rapport à la loi du futur citoyen. Les sanctions ne sont pas non plus les

mêmes en fonction de l'âge des élèves : on ne peut pas « menacer » un élève de petite section de lui enlever un point sur son contrôle ou de lui donner des lignes à copier s'il est dissipé... Il faudra plutôt jouer de théâtralisme : faire les gros yeux, tenter de le calmer par certains gestes, moduler sa voix, réciter une comptine... L'enseignant doit tenir compte du stade de développement psychologique de ses élèves pour ajuster son « mode » d'autorité.

Le but est de faire comprendre aux enfants que les règles sont nécessaires à la vie en collectivité ; même si elles paraissent parfois contraignantes, elles sont faites pour assurer la liberté et l'égalité de chacun.

b) Passage à l'autonomie, mais laquelle ?

Un des objectifs de l'enseignant est d'amener ses élèves à devenir autonomes ; évidemment, l'autonomie des enfants est à la mesure de leur âge. Les jeunes enfants, hétéronomes, acceptent la règle parce que c'est le maître qui la dicte. Les études de psychologie de l'enfant montrent que le passage de l'hétéronomie à l'autonomie, que l'on peut définir comme le fait de se donner soi-même sa propre règle, est un long travail, qui s'étend sur toute la scolarité. Un élève de petite section peut très bien être autonome à sa mesure, principalement parce qu'il a bien intégré les règles de fonctionnement de la classe, donc sait ce qu'il a à faire. Pour cela, l'enseignant doit donc instaurer un mode de fonctionnement bien précis de la classe, avec des habitudes de travail et des règles de vie fixes, expliquées aux enfants et comprises par eux. Il en va de même pour les élèves de cycle 3 ; seul le niveau d'exigence concernant l'autonomie change : plus les enfants sont grands, plus il est élevé. Plus les élèves sont grands, plus on peut leur donner de responsabilités dans la classe et dans l'école. Avec des CM, le professeur peut parfois « déléguer » une partie de son rôle à des élèves ; ils peuvent prendre une plus grande part dans la vie de la classe et les décisions la concernant. La classe devient alors une « mini-démocratie ». Par exemple, lors d'un débat en classe, un élève peut être le « maître de parole », c'est-à-dire se charger de distribuer la parole à ses camarades. On peut aussi élire des délégués de classe, qui font le lien entre le maître et les élèves, et participent aux décisions concernant la classe, au cours de conseils et de réunions auxquels tous les élèves participent. Ainsi, pour les élèves les plus grands, le

professeur vise une autonomie presque citoyenne. C'est ce que recommandent les instructions officielles, dans le domaine de l'éducation civique au cycle des approfondissements : « Au cycle 3, on peut faire comprendre que, même si elles peuvent varier selon les pays et les cultures et évoluer d'une époque à l'autre, ces règles ne sont pas des rituels dépourvus de signification qu'on pourrait abandonner sans risque : elles facilitent la vie en commun. Plus largement, les enseignants font comprendre la signification des contraintes justifiées de la vie collective par le surcroît de liberté qu'elles apportent. La petite société que constitue l'école permet de conduire cette réflexion de manière concrète dans le cadre des débats prévus à l'emploi du temps. Le règlement intérieur et les lois républicaines qu'il met en application dans l'école doivent y être expliqués comme une condition indispensable à toute vie collective, pour les élèves comme pour les adultes. Les règles de vie de la classe sont élaborées par les élèves sous la direction du maître. Les difficultés nées de leur mise en œuvre sont régulièrement examinées afin d'en améliorer le fonctionnement et le respect. Ces débats sont l'occasion d'une mise en pratique de la communication réglée : ordre du jour, présidence de séance, compte rendu. Ces réunions auxquelles peuvent participer d'autres adultes de la communauté scolaire sont aussi l'occasion, lorsque des conflits éclatent, de mener une réflexion approfondie sur ce qui relève de valeurs pour lesquelles il n'est pas possible de transiger ou, au contraire, du libre choix de chacun. ».

CONCLUSION

La réflexion que j'ai engagée pour rédiger ce mémoire m'a permis de comprendre l'importance de certains éléments pour la gestion sereine d'une classe. Avant tout, le professeur doit savoir ce qu'il attend de ses élèves, ce qu'il tolère ou non, et ce tant dans le domaine pédagogique qu'au niveau des règles de vie dans la classe et dans l'école. Ces dernières doivent être, si possible - selon l'âge des enfants - décidées par les élèves, en accord avec le maître. Lorsqu'il n'est pas possible que ce soient les élèves qui décident d'une règle, le professeur doit veiller à leur expliquer leur fondement ; les élèves doivent le comprendre et l'accepter. Ce n'est qu'ainsi, en comprenant leur sens, qu'ils pourront les respecter pour leur utilité, et non pour faire plaisir au maître. C'est de cette façon que l'enseignant pourra amener progressivement ses élèves à devenir autonomes, c'est-à-dire à se donner eux-mêmes leurs propres règles, parce qu'ils auront compris qu'elles sont nécessaires à toute vie en collectivité : elles la facilitent en assurant la liberté et l'égalité de tous.

Une fois ces règles établies, le professeur doit en être le garant : pour cela, il doit se montrer intransigeant quant à leur application. Il est souhaitable que lors de l'élaboration de ces règles, des sanctions aient été prévues en cas de transgression. Ainsi, chaque fois qu'un élève enfreint l'une d'elles, il doit être sanctionné. Cela rappelle aux enfants que les règles ont été établies parce qu'elles sont nécessaires au bon fonctionnement de la classe, et que de ce fait, leur transgression doit être punie. Avec les élèves les plus âgés, on peut comparer ce fonctionnement avec celui de la société et de ses lois : lorsqu'un citoyen transgresse une loi, il est sanctionné. L'école et la classe étant de petites sociétés, il en va de même dans leur enceinte.

Ainsi, en faisant peu à peu prendre conscience aux élèves de la raison d'être et de la nécessité des règles en général, le professeur va les amener à de plus en plus d'autonomie : ils vont se prendre en charge, se responsabiliser. Par conséquent, ils auront progressivement moins besoin de l'autorité du maître. Ce dernier passera alors de l'autorité à la régulation de ses élèves et de sa classe.

Ainsi Philippe Perrenoud définit-il, dans un article sur la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage, le rôle de l'enseignant : « le métier d'enseignant consiste, dans une large mesure, à organiser, contrôler, aiguiller l'activité des élèves. » Selon lui, « enseigner de façon structurée, mais non rigide, favorise les apprentissages, de même que créer un climat de travail, induire le respect mutuel et la coopération entre élèves. Rendre les élèves actifs, les aider à se faire une meilleure représentation de la tâche et de sa finalité, les guider dans le choix des outils et des procédés, soutenir une démarche plus méthodique, un meilleur usage des ressources et du temps disponibles, une moindre dispersion de l'attention et de l'énergie : ce sont des aspects très importants du travail de l'enseignant qui visent le cadrage et la régulation des activités des élèves aux fins de favoriser leurs apprentissages. ».

A partir de ces réflexions et des diverses expériences que m'ont apportés mes stages, je vais donc, dans la suite de ma carrière, m'orienter vers davantage de régulation de la classe, afin de créer des conditions favorables aux apprentissages, ainsi que de former des citoyens que l'autonomie aura rendus plus libres.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier particulièrement :

- M. Guineret, mon directeur de mémoire, professeur de philosophie à l'IUFM de Dijon, pour son aide dans la rédaction de ce mémoire ;
- M. Grosjean, M. Tisserand et M. Letourneau, membres de mon équipe de suivi, pour les conseils qu'ils m'ont apportés tout au long de mes stages ;
- Mme Thierry, professeur des écoles en CE2 à l'école Robert Chalandre à Neuilly-lès-Dijon, où j'ai effectué mon stage de pratique accompagnée, pour l'aide qu'elle m'a apportée en me faisant prendre conscience de mes défauts à améliorer, mais également de mes qualités ;
- Mme Foulet, directrice de l'école maternelle Joliet enseignant en TPS/PS, lieu de mon premier stage en responsabilité, ainsi que les ATSEM : Muriel, Martine et Sophie, qui m'ont apporté une aide et des conseils précieux, et m'ont réservé un accueil chaleureux ;
- Melle Feuillâtre, directrice de la classe unique d'Asnières-en-Montagne, que j'ai remplacée durant mon deuxième stage en responsabilité, pour son aide, ses conseils et son soutien avant et pendant le stage.

SOMMAIRE DES ANNEXES

- Annexe 1 : fiche de préparation d'une séance de motricité sur la manipulation de balles en TPS/PS
- Annexe 2 : fiche de préparation d'une séance de motricité avec différents ateliers développant le répertoire d'actions motrices en TPS/PS
- Annexe 3 : fiche de préparation d'une séance de motricité sur le jeu du « cercle honteux » en TPS/PS
- Annexe 4 : emploi du temps de la classe unique d'Asnières-en-Montagne
- Annexe 5 : extrait du cahier-journal du stage en classe unique

ANNEXE 1

DATE : Jeudi 1 ^{er} décembre 2005				
DISCIPLINE : agir et s'exprimer avec son corps		NIVEAU : cycle 1, TPS/PS		SEANCE N° : 1/2
TITRE : faire rouler/manipuler des balles			DUREE : 30 min. (9h30-10h)	
COMPETENCES ATTENDUES :				
<ul style="list-style-type: none"> - manipuler, lancer des balles dans une direction donnée, avec les mains, puis les pieds - faire rouler des cerceaux dans une direction donnée 				
MATERIEL	DUREE ORGANISATION	DEROULEMENT CONSIGNES	RÔLE DU MAÎTRE	OBJECTIFS SPECIFIQUES OBSERVATIONS
grosses balles en mousse (1 pr 2)	5 min. par 2	Se passer une balle en la faisant rouler avec les mains . Es assis jambes écartées, face-à-face par 2. CR : La balle ne doit pas « sortir des jambes ».	guider, conseiller	manipulation de balle avec mains en visant un objectif
grosses balles en mousse (1 pr 2)	5 min. par 2	Se passer la balle en la poussant du pied . Es debout, face-à-face par 2. CR : l'autre doit rattraper la balle avec le pied.	guider, conseiller	manipulation de balle avec pieds en visant un objectif
		Rangement balles		
1 grand cerceau pour 2	5 min. par 2	Se passer le cerceau en le faisant rouler. Es debout, face-à-face par 2. CR : l'autre doit rattraper le cerceau.	guider, conseiller	faire rouler un cerceau sur une trajectoire rectiligne en visant un objectif
		Rangement cerceaux		
massues + petits sacs (pr 2 ou 3 groupes)	5 min. individuel	Faire tomber massues en lançant petits sacs dessus. CR : au moins une massue est tombée.	guider, conseiller	développer la précision ds la direction du tir
		Rangement massues + sacs		
CD Imaginations page 16	5 min.	Retour au calme : « Vous vous allongez par terre, yeux et bouche fermés, oreilles ouvertes, et vous vous reposez sur la musique. »	calmer les Es	

ANNEXE 2

DATE : Lundi 5 décembre 2005				
DISCIPLINE : agir et s'exprimer avec son corps		NIVEAU : cycle 1, TPS/PS		SEANCE N° : 1/2
TITRE : - ateliers développant le répertoire d'actions motrices (équilibre, sauts, enjamber, ramper) - imitation du déplacement de différents animaux			DUREE : 30 min. (9h30-10h)	
OBJECTIF DE LA SEQUENCE : développer l'équilibre, les sauts et les actions d'enjamber et de ramper				
MATERIEL	DUREE ORGANISATION	DEROULEMENT CONSIGNES	RÔLE DU MAÎTRE	OBJECTIFS SPECIFIQUES OBSERVATIONS
- plots rectangulaires - « haies » (plots hauts + barres) - petits cerceaux - « haies » (plots hauts + barres)	10 min. ateliers	Les Es circulent librement ds les ateliers : 1) MARCHER sur plots rectangulaires en suivant un parcours sans perdre l'équilibre 2) ENJAMBER des haies successives 3) SAUTER d'un cerceau à l'autre en suivant un parcours 4) RAMPER sous des haies	guider, conseiller, faire respecter les consignes	
	5 min.	Rangement matériel (Es + M.)		
	7 min.	« Je vais vous dire un nom d'animal, et vous devrez marcher comme cet animal. Réfléchissez avant à la façon dont il se déplace, et ensuite imitez ce déplacement. Par exemple, si je vous dis une grenouille, comment vous allez faire ? » (sauter : je montre)	guider, aider	connaître le mode de déplacement de différents animaux et l'imiter
CD Imaginations page 16	3 min.	Retour au calme : « Vous vous allongez par terre, yeux et bouche fermés, oreilles ouvertes, et vous vous reposez sur la musique. »	calmer les Es	

ANNEXE 3

DATE : Jeudi 8 décembre 2005				
DISCIPLINE : agir et s'exprimer avec son corps		NIVEAU : cycle 1, TPS/PS		SEANCE N° : 1/2
TITRE : jeu « le cercle honteux »			DUREE : 30 min. (9h30-10h)	
OBJECTIF DE LA SEQUENCE : développement des habiletés perceptives-décisionnelles et motrices				
OBJECTIFS DE LA SEANCE :				
<ul style="list-style-type: none"> - apprendre à se déplacer rapidement - apprendre à repérer un cerceau libre - apprendre à repérer sa place et celle de ses adversaires 				
MATERIEL	DUREE ORGANISATION	DEROULEMENT CONSIGNES	RÔLE DU MAÎTRE	OBJECTIFS SPECIFIQUES OBSERVATIONS
autant de cerceaux que d'Es : que des petits + 1 grand : le cercle honteux	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Installation des cerceaux par le M. - Les Es marchent autour des cerceaux. Quand je secoue le tambourin, ils se dépêchent d'aller ds un petit cerceau. Celui qui est ds le cercle honteux est éliminé. J'enlève un cerceau à chaque fois. Le gagnant est le dernier E en jeu. 	faire respecter les consignes	<ul style="list-style-type: none"> - se déplacer rapidement - repérer un cerceau libre - repérer sa place et celle de ses adversaires
CD de Noël	5 min.	ronde sur une chanson de Noël		
	5 min.	chanter la chanson <i>Dans un coin le sapin</i>		avoir retenu les paroles, l'air et le rythme de la chanson
CD Imaginations page 24	5 min.	Retour au calme : « Vous vous allongez par terre, yeux et bouche fermés, oreilles ouvertes, et vous vous reposez sur la musique. »	calmer les Es	

ANNEXE 4

		LUNDI		MARDI		JEUDI		VENDREDI		SAMEDI	
		Cycle 2	Cycle3	Cycle 2	Cycle3	Cycle 2	Cycle3	Cycle 2	Cycle3	Cycle 2	Cycle3
9h-9h10		Accueil		Accueil		Accueil		Accueil		Accueil	
9h10-9h20	9h10-9h40	Date-appel	Gamme	Date-appel	Gamme	Date-appel	Gamme	Date-appel	Gamme	Date-appel	Gamme
9h20-10h05		Lecture	d'écriture	Lecture	d'écriture	Lecture	d'écriture	Lecture	d'écriture	Poésie	Poésie
10h05-10h20	9h40-10h20	Ecriture	ORL	CEA:ORL Ecriture	Littérature	Ecriture	ORL	Ecriture	Littérature	Lecture plaisir	
10h20-10h40		RECREATION		RECREATION		RECREATION		RECREATION		RECREATION	
10h40-10h55		Ecriture	Maths	Ecriture	Maths	Ecriture	Maths	Ecriture	Maths	Débat / 11h10	
10h55-12h00	10h40-12h00	Maths	Maths	Maths	Maths	Maths	Anglais	Maths	Maths	EPS	
12h00-13h30		REPAS		REPAS		REPAS		REPAS			
13h30-13h45		Copie des devoirs		Copie des devoirs		Copie des devoirs		Copie des devoirs			
13h45-14h30		Musique		Découverte du monde	Histoire	Musique		Découverte du monde	Géographie		
14h30-15h15		Lecture/ Ecriture	Anglais	Arts visuels		Lecture/ Ecriture	Sciences	Lecture/ Ecriture	CE1:ORL Littérature		
15h15-15h35		RECREATION		RECREATION		RECREATION		RECREATION			
15h35-16h30		Découverte du monde	Sciences	EPS		EPS		Maths	Sciences		

ANNEXE 5

Lundi 6 mars

		GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
9h-9h10		ACCUEIL					
9h10-9h20	9h10-9h40	rituels			gamme d'écriture : texte « boule de neige » : écris un texte dont le 1 ^{er} mot fait une lettre, le 2 ^e deux lettres, etc. Essaie d'aller jusqu'à 8 mots.		
9h20-10h05		lecture : les jours de la semaine : relie les mots identiques (fiche)	lecture : « au » p.68 + exercices cahier p.62-63	lecture : L'île aux mots p.34 + questions de compréhension			
10h05-10h20	9h40-10h20	graphisme : ronds (fiche)	écriture : « au » ardoise	écriture (ardoise)	grammaire : noms propres/noms communs : A portée de mots p.26-27 ex. 1, 2, 9, 10	grammaire : les déterminants : Les couleurs du français p. 110	
10h20-10h40		RECREATION					
10h40-10h55	10h40-12h	écriture : le 2	écriture : « au » (cahier)	écriture sur cahier	maths : ordre de grandeur d'un résultat (1) : Le nouveau math elem. p. 48	maths : la division (quotient exact) (1) : Math livre outil CM1 p. 74	
10h55-12h		maths : chiffres 1 à 4 (fiche)	maths : numération décimale : Picbille p. 95	maths : vers l'addition en colonnes : Picbille p.76			
12h-13h30		REPAS					
13h30-13h40		copie des devoirs					
13h40-14h25		puzzles	lecture : Lecture silencieuse CE1 : 1 Le petit poisson (1)	lecture : Lecture silencieuse CE1 : 17 Le bonhomme de neige (1)	anglais : se présenter + objets familiers : One... two... three ! p. 8-9		
14h25-15h25		découvrir le monde : les 5 sens : Découvrir le monde CP-CE1 p. 54-55			sciences : écologie et environnement : conserver un air de qualité : Sciences et technologie CM p. 136-137		
15h25-15h45		RECREATION					
15h45-16h30		musique : avec l'intervenante					

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages lus :

- CRDP : Pourvu qu'ils m'écoutent, Discipline et autorité dans la classe, Académie de Créteil, 1997
- ESTRELA Maria Teresa : Autorité et discipline à l'école, ESF éditeur, 1994
- HOUSSAYE Jean : Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation, ESF éditeur, 1995
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Qu'apprend-on à l'école maternelle ?, CNDP / XO Editions, 2004
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, CNDP / XO Editions, 2004
- SNYDERS Georges : Où vont les pédagogies non directives ? Autorité du maître et liberté des élèves, PUF, 1975

Ouvrages et sites Internet consultés :

- ARENDT Hannah : « Qu'est-ce que l'autorité ? », in La crise de la culture : huit exercices de pensée politique, Paris, Gallimard, 1972, p. 121-185
- BONREPAUX Christian : article dans Le monde de l'éducation, septembre 2003
- DURKHEIM Emile : Education et sociologie, Paris, Quadrige/PUF, 1999 (première édition en 1922)
- GALICHET François : Construire la loi à l'école, Clermont-Ferrand, édité par le CRDP d'Auvergne, Université d'été 1997
- MEIRIEU Philippe : Le choix d'éduquer, Paris, ESF éditeur, 1997
- MUCCHIELLI Roger : Psychologie de la relation d'autorité, ESF éditeur, 1996
- PERRENOUD Philippe : De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel ? Université de Genève : Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, 1997

- PERRENOUD Philippe : La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste ? in Huberman, M. (dir.) Assurer la maîtrise des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise. Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, pp. 198-233
- REBOUL Olivier : La philosophie de l'éducation, Paris, PUF, Que sais-je, 2000
- SALOME Jacques : Sanctions et punitions, in <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/salome4.htm>
- <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/maternelle/matcguide/introduction.html>

L'enseignant et sa classe : de l'autorité à la régulation ?

RESUME :

L'autorité du professeur est une condition nécessaire pour mener à bien les apprentissages dans sa classe. Or, une des missions de l'enseignant est de former des hommes libres et des citoyens. Son objectif est alors d'amener les élèves à de plus en plus d'autonomie, en remplaçant progressivement son autorité par une régulation de la classe, en laissant davantage de place à l'initiative des élèves.

MOTS CLES :

autorité ; discipline ; autonomie ; socialisation ; règles